

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E
EXTRÍNSECA, QUANTIDADE DE LEITURA E
DESEMPENHO EM LEITURA, EM ALUNOS DO 2º
AO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Anabela de Jesus Santos Pereira da Silva

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia
Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E
EXTRÍNSECA, QUANTIDADE DE LEITURA E
DESEMPENHO EM LEITURA, EM ALUNOS DO 2º
AO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Anabela de Jesus Santos Pereira da Silva

Dissertação Orientada pela Profª. Doutora Sandra Fernandes

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia
Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente

À minha orientadora, Professora Doutora Sandra Fernandes pela sua orientação rigorosa, atenta e dedicada, pela sua sabedoria, pelo seu humanismo, disponibilidade e empenho nas suas sugestões e pelo cuidado com as minhas fragilidades em particular, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

A todas as minhas colegas de trabalho, professoras e assistentes operacionais da Escola Básica Arquitecto Victor Palla, e em particular à sua diretora Dr.^a Ana Abreu pelo carinho e pelo acesso que gentilmente me proporcionou aos Encarregados de Educação e aos alunos.

Aos Encarregados de Educação e aos alunos que contribuíram neste trabalho como participantes deste estudo.

À Pilar Sobral pela sua colaboração preciosa na aplicação e na cotação das provas.

À minha psicóloga, Célia Figueira, pelo extenuante e empenhado acompanhamento ao longo desta difícil etapa.

Às minhas amigas, especialmente, à Isabel Costa, à Paula Gomes, à Graça Quartim, à Raquel Sousa, à Clara Matos e em especial ao Ian McKelvey pela ternura, pelo apoio e pela presença.

À minha família, aos meus pais, Delfina Santos e Casimiro Petrony (cuja lembrança me acompanha) e em especial ao meu irmão José Clara.

E com especial destaque, aos meus três filhos, o Rúben, o Válder e a Alice pelo seu amor incondicional e apoio nos vários caminhos que escolho percorrer.

O meu muito obrigado!

RESUMO

Este estudo incide sobre as relações entre motivação para a leitura (intrínseca e extrínseca), quantidade de leitura e desempenho em leitura (fluência e compreensão) em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Participaram no estudo 72 crianças a frequentarem o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade de uma escola do Ensino Público de Lisboa. Foi alvo do estudo, a adaptação para a Língua Portuguesa do *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students (RMQ-E)* de Stutz, Schaffner e Schiefele (2016) e da escala de Quantidade de Leitura de Schaffner, Schiefele e Ulfers (2013). Para além das escalas anteriormente mencionadas, as crianças realizaram mais duas provas de aplicação coletiva (Matrizes Progressivas de Raven e Teste de Idade de Leitura). Numa fase posterior, 60 destas crianças realizaram uma prova individual de fluência na leitura de texto. Examinou-se se algum dos dois tipos de motivação para a leitura se relacionava com o desempenho em leitura. Por fim, analisou-se a relação entre a quantidade de leitura, os diferentes tipos de motivação e o desempenho em leitura. A análise da estrutura fatorial da Escala de Motivação para a Leitura determinou três fatores (i.e., Motivação Geral, Competição e Envolvimento) com boa consistência interna, não se obtendo uma replicação exata da estrutura fatorial da escala original. A Escala de Quantidade de Leitura também revelou um bom índice de consistência interna. As correlações realizadas não revelaram uma relação nem entre a motivação para a leitura (intrínseca ou extrínseca) e o desempenho em leitura, nem entre este último e a quantidade de leitura, evidenciando talvez que a relativa opacidade da Língua Portuguesa pode dificultar e adiar a manifestação destas relações. Por fim, os resultados sugerem que nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, a motivação para a leitura não varia com o género, e que a motivação intrínseca se associa significativamente à

quantidade de leitura. Este resultado está de acordo com a ideia de que as crianças intrinsecamente motivadas leem mais e, conseqüentemente, poderão ler melhor.

Palavras Chave

Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca, Quantidade de Leitura; Fluência em Leitura e Compreensão em Leitura

Abstract

This study focuses on the relationships between reading motivation (intrinsic and extrinsic), reading amount, and reading performance (fluency and comprehension) of elementary students. The participants in the study were 72 children attending 2nd, 3rd and 4th grades in a Lisbon state school. The Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students (RMQ-E, Stutz, Schaffner, & Schiefele's, 2006) and the Reading Quantity Scale (Schaffner, Schiefele, & Ulfers, 2013) were adapted for the Portuguese Language. In addition to the previously mentioned scales, the children performed two more tests of collective application (Raven Progressive Matrices and a Reading Age Test). In a later phase, 60 of these children performed an individual text reading fluency test. We examined whether any of the two types of reading motivation were related to reading performance. Analyses were also done on the relationship between reading amount, the different types of motivation and reading performance. The results of the factorial analysis of the Reading Motivation Scale determined three factors (General Motivation, Competition and Involvement) with a good internal consistency, but an exact replication of the factorial structure of the original scale was not obtained. The Reading Amount Scale also showed a good internal consistency. The correlations carried out did not reveal any relationship between reading motivation (intrinsic or

extrinsic) and reading performance, nor between the last and reading amount. This may reflect perhaps that the relative opacity of the European Portuguese language may hinder and postpone the manifestation of these relationships. Finally, the results suggest that, in elementary students, the reading motivation does not vary between genders and that intrinsic motivation has a significant association with reading amount. This result is consistent with the idea that intrinsically motivated children read more and thus will be able to read better.

Key Words

Reading intrinsic motivation; Reading extrinsic motivation; Reading amount; Reading fluency and Reading comprehension

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	6
1.1. Leitura	
1.1.1. A importância da leitura.....	6
1.1.2. Teorias do desenvolvimento da leitura.....	8
1.1.3. Desenvolvimento da leitura.....	9
Alguns modelos: em estádios, em fases e a <i>Simple View of Reading</i> (SVR)	
1.2. A motivação para a leitura	
1.2.1. A importância da motivação para a leitura.....	13
1.2.2. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca.....	14
1.2.3. Avaliação da motivação para a leitura.....	16
1.2.4. Relações entre motivação, quantidade de leitura e compreensão em leitura.....	17
1.2.5. Relações entre a motivação e a leitura, e as diferenças de género...	19
1.3. O presente estudo.....	20
2. Metodologia.....	23
2.1.Participantes.....	23
2.2.Instrumentos.....	24
2.2.1. Medida de Inteligência não verbal.....	24
2.2.2. Medidas de Leitura.....	25
2.2.3. Medida de Motivação para a Leitura.....	25
2.2.4. Medida de Quantidade de Leitura.....	27
2.3. Procedimento Geral.....	27
3. Resultados.....	30

3.1. Análise Fatorial Exploratória – Escala de Motivação para a Leitura.....	30
3.2. Consistência Interna – Escala de Quantidade de Leitura.....	34
3.3. Estatística Descritiva e Correlações.....	34
4. Discussão e Conclusões.....	37
4.1. Limitações e recomendações para estudos futuros.....	47
Referências bibliográficas.....	49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Resultado da análise fatorial (componentes principais)	30
Quadro 2. Estrutura fatorial.....	32
Quadro 3. Matriz de correlações entre fatores e resultado da escala total.....	33
Quadro 4. Médias e Desvios padrão entre anos de escolaridade.....	34
Quadro 5. Médias e Desvios padrão entre géneros.....	35
Quadro 6. Matriz de correlações.....	36

ANEXOS

<i>Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students</i> de Stutz et al. (2016) e escala de Quantidade de Leitura Schaffner et al. (2013) na versão traduzida para a Língua Portuguesa.....	58
--	----

INTRODUÇÃO

“Entre as múltiplas ocupações intelectuais disponíveis, a leitura é talvez a atividade de fluxo mais frequentemente mencionada em todo o mundo. Resolver enigmas mentais é uma das formas mais antigas de divertimento, precursora da filosofia e da ciência moderna.” (Csikszentmihalyi, 2002, p. 163)

E é justamente com o prazer da leitura que começo este trabalho. Justifica-se? A minha resposta pode, desde já, encontrar eco nas palavras de Moraes (1997) quando afirma que os prazeres da leitura são múltiplos. E diz este autor que lemos para saber, para compreender, para refletir. Mas lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. O mesmo é dizer que, sendo a leitura tão prazerosa quanto importante e indispensável numa sociedade que se quer democrática, ela deve ser atendida de forma cuidada na sua aquisição. E a título de exemplo, entre as tarefas consignadas na Constituição da República no seu artigo nono (Tarefas do Estado) podemos ler e passo a citar: *“i) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as atividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar.”* Todavia, estas tarefas parecem ainda não estarem a ser suficientemente cumpridas, uma vez que o relatório sobre Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017) regista o seguinte:

“Em nenhum outro dos 35 países que pertencem à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) há tantos alunos a desistir do ensino secundário sem o completarem como em Portugal. Cinco anos após o início dessa formação, 35% dos estudantes deixa as escolas sem um diploma.”

Ainda vivemos num país demasiadamente desigual perante os seus propósitos e a realidade dos factos. Uma leitura eficiente, é muitas vezes, por si só, precursora de um desempenho escolar baseado na percepção de autoeficácia (Bandura, 1977), o mesmo é dizer promotora de sucesso. As assimetrias entre os leitores hábeis e os leitores medíocres ainda são consideráveis e levam a que nem todos possam usufruir de uma escolaridade bem-sucedida. Portanto, a arte de ler [bem] também é um problema social (Morais, 1997).

Tem sido preocupação da investigação em Psicolinguística, os cientistas aprofundarem os conhecimentos nesta área, de modo a haver evidência científica suficientemente robusta para colaborar de forma eficiente com os educadores e os professores no longo processo da aquisição da leitura e na reeducação em face de dificuldades de aprendizagem (Leite et al., 2006).

A leitura começa, muito antes de chegar à escola, em casa com a mãe ou o pai. A vontade de ler começa aqui (Morais et al., 2012), mas isto não acontece em todos os lares. Este círculo virtuoso como referiu Moraes et al. (2012) irá continuar e aprofundar-se de forma marcante e muito decisiva nos primeiros anos da escolaridade, e, se o caminho (entenda-se o método) for o mais adequado, o rumo à liberdade individual está grandemente fortificado, aquela criança será um leitor hábil e um cidadão mais capacitado. Tal como outras aprendizagens, a aquisição da leitura implica um sistema de tratamento da informação escrita, um conjunto muito complexo de operações de transformação de representações noutras representações (Morais et al., 2012). Partindo da teoria da Psicologia Cognitiva, a ideia de que, os processos cognitivos aqui em jogo são, por um lado, específicos desta aprendizagem e, por outro, a descodificação das palavras escritas. Dito de outra forma, primeiramente, ler é descodificar e, conseqüentemente, um leitor hábil é um bom descodificador (Morais, 1997; Leite et al.,

2006). Sendo o Português Europeu uma língua de sistema alfabético, isto é, representado pelos fonemas (unidades mínimas de fala que permitem distinções de significado) altamente abstrata e muitas vezes impossível de isolar a nível do som (Morais et al., 2012; Fernandes, Ventura, Querido, & Moraes, 2008). A situação complexifica-se em Portugal, uma vez que a língua portuguesa, na sua variante europeia, não se apresenta transparente em relação à sua ortografia - i.e., não há sempre uma correspondência entre grafemas e fonemas de forma linear; há sim, um certo grau intermédio de opacidade, tal como também (e.g., no Francês), e embora o Português Europeu não seja tão opaco quanto o Inglês, é-o bem mais do que o Alemão (Fernandes et al., 2008). Este aspeto constitui uma dificuldade acrescida na constituição do léxico ortográfico das crianças portuguesas e consequentemente dificulta consideravelmente a aquisição eficiente do processo da leitura. O método utilizado para ensinar a ler deve então estar de acordo com os conhecimentos atuais e com os resultados das pesquisas realizadas. O que, à partida, pareceria ter boas probabilidades de ser pacífico, não é. Professores e cientistas estão divididos, o que não tem contribuído para um sucesso mais efetivo dos nossos estudantes.

O método global, aquele que pretende partir do contexto para chegar às unidades mais básicas tem tido muitos defensores de acordo com ideologias ditas progressivas, i.e., este método assenta em razões exteriores ao próprio processo em si, e a ciência vai verificando através de vários estudos a sua pouca eficácia (e.g., Moraes et al., 2012). O método fonológico, sem ser tão apelativo, é, no entanto, aquele que garante melhores resultados, mas esta convicção dos cientistas não é adotada por muitos professores (Morais, 1997). E, no entanto, curioso e irónico é notar que os métodos fónicos são particularmente favoráveis às crianças de meios socioculturais desfavorecidos (Morais

et al., 2012). Perante este cenário pouco favorável, precisamos então de garantir termos “tantas quanto possível” crianças motivadas para ler.

A motivação é antes de tudo, ter motivos para atuar numa ou noutra direção. Gleitman, Fridlund, e Reisberg (2009) salientam que existem provas científicas de que a estimulação de certas áreas cerebrais produz efeitos de reforço provavelmente em “centros de prazer” numa estrutura do cérebro chamado núcleo acumbente desencadeados pela dopamina. Assim, o autor refere que o nosso cérebro reage segundo essa hipótese e a sua ativação é o equivalente neurofisiológico de, e passo a citar “*Bom... vamos repeti-lo*”. O prazer e a motivação andam de mãos dadas. Crianças que gostam de ler, leem mais e tornam-se leitores hábeis ativando o “círculo virtuoso”. A relação entre a atividade da leitura e da motivação é uma realidade robusta entre os cientistas, advogam-na muitos (Morais, 1997; Leite et al., 2006). Entretanto, este construto tem sido subdividido, uma vez que o seu carácter é multidimensional (Schiefele & Schaffner, 2016).

A distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca tem sido bastante estudada e é de grande utilidade no desenvolvimento da pedagogia educacional. Especialmente robusta parece ser a ideia de que a motivação intrínseca é aquela que implica fazer uma ação porque é intrinsecamente sentida como interessante ou prazerosa. Ao passo que a motivação extrínseca é antes fazer algo não pelo prazer desse ato, mas movido por um resultado externo ao ato em si (Ryan & Deci, 2000). De uma forma lógica, esperamos então que as crianças intrinsecamente motivadas para a leitura, leiam mais e consequentemente leiam melhor e os estudos parecem confirmá-lo (Morais, 1997; Leite et al., 2006; Wigfield & Guthrie, 1997).

Portanto, o que se sabe até ao momento é que a motivação parece ser um construto multidimensional e que a leitura intrinsecamente motivada está positivamente

relacionada com a quantidade de leitura e consequentemente com a compreensão em leitura. Pelo contrário, parece haver uma relação negativa com a motivação extrínseca no desenvolvimento das competências de leitura (e.g., Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016a).

O presente estudo insere-se no âmbito dos estudos acerca da leitura, nomeadamente sobre as relações entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca e o desempenho em leitura em alunos portugueses do 1º ciclo. A motivação para a leitura, em particular a motivação extrínseca e/ou a motivação intrínseca e a quantidade de leitura estão relacionadas com o desempenho na leitura. No entanto são poucos os estudos que examinam o papel da motivação e da quantidade de leitura na aprendizagem da leitura em anos iniciais com crianças portuguesas que aprendem a ler numa língua com características próprias, considerada de opacidade intermédia.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. Um primeiro ponto com o enquadramento teórico constituído por uma revisão de literatura nas suas áreas de interesse: a importância da leitura, algumas teorias do desenvolvimento da leitura e modelos de leitura. Em seguida, a motivação, nomeadamente a importância da motivação para a leitura, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca e as relações entre motivação, quantidade de leitura e compreensão em leitura, e ainda relações entre a motivação e a leitura, e as diferenças de género. Num segundo ponto, é explanada a metodologia onde se apresentam os participantes, os instrumentos, e o procedimento deste estudo. Os resultados desta investigação constituem o terceiro ponto. O quarto e último ponto diz respeito à discussão de resultados, conclusões finais, bem como limitações e recomendações para estudos futuros.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Leitura

1.1.1. A importância da leitura

“A Humanidade inventou a escrita há mais de cinco mil anos, e o sistema alfabético de escrita há cerca de três mil anos... Milhares de milhões de crianças têm aprendido a ler numa escrita alfabética, sobretudo nas sociedades modernas, em que a escolarização é obrigatória. Mas infelizmente, muitas crianças não chegam a aprender com sucesso.” (Morais et al., 2012, p. 13).

Ao contrário da linguagem, a leitura não é uma competência adquirida naturalmente. Exige instrução formal e esforço, esforço este que se estende ao longo de vários anos e que é organizado em estabelecimentos de ensino cujos principais protagonistas são certamente os alunos e os professores. Sobre estes últimos recai a delicada e árdua tarefa de escolher os melhores métodos de ensino. Nas nossas sociedades modernas, cabe a cada estado, definir as orientações curriculares e pedagógicas. E estas orientações devem, em princípio, ser suportadas pelos resultados evidenciados pela ciência, por forma a garantir-se a aprendizagem das populações. Pois, ler é uma competência básica e proeminente nas sociedades que habitamos (National Reading Panel, 2000; Moraes, 1997). Assim sendo, e a partir sobretudo dos anos 1960 e mais intensamente a partir da viragem do segundo milénio, países como os Estados Unidos da América produziram ao mais alto nível político, um conjunto de ações alargadas a toda a sociedade clamando e exigindo uma intervenção na área da aprendizagem da leitura de forma mais igualitária, o mesmo é dizer baseada em pressupostos científicos. Passados alguns anos, Portugal compreendeu essa necessidade e seguiu-lhe o exemplo, i.e., desenvolveu um estudo encomendado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL). No relatório deste estudo faculta-se o “estado da arte” sobre

os instrumentos de avaliação de leitura existentes em Portugal, relativamente aos quais é efetuada uma apreciação crítica e propostas de procedimentos para a definição de pontos de referência de desempenho de leitura para os dois primeiros ciclos do Ensino Básico (National Reading Panel, 2000; Sim-Sim & Viana, 2007).

A atual aprendizagem da leitura passa por ser um longo e complexo processo pelo qual passam todas as crianças nascidas em Portugal e que é iniciado nos primeiros anos de vida, no entanto aqui nem todas têm as mesmas condições. O meio em que está inserida a criança favorece ou não esta aquisição. Em ambientes mais propícios, quando os livros são uma presença significativa e ativa, os “pré-leitores” iniciam o seu contacto com o objeto livro de forma mais próxima, o que lhes trará vantagem (sobre os outros), na hora de aprender a ler na escola (Morais et al., 2012).

Fazer com que todos possam aprender a ler bem e facultar aos professores meios para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura é o que todos os implicados devem ter em mente. Uma vez que a sociedade em que vivemos atualmente o exige. A plenitude individual, social e profissional só poderá ser adquirida numa escola inclusiva. Onde, de forma disruptiva, utilizar resultados da investigação ainda não é um hábito consolidado, sendo uma falha enorme e incompreensível. Felizmente, é bom lembrarmo-nos que isso não acontece, por exemplo, no âmbito da saúde. Resultados do Programme for International Student Assessment (PISA, 2015) mostravam que na literacia em leitura, 17,2% dos alunos em Portugal não possuíam os conhecimentos básicos neste domínio.

1.1.2. Teorias do desenvolvimento da leitura

Ler é uma atividade complexa e um processo que requer coordenação simultânea de muitas tarefas e, para um bom nível de proficiência na leitura, é imprescindível a execução automática de várias destas tarefas (Fernandes, Simões, Querido, & Verhaeghe, 2015). Uma das primeiras tarefas na escola é estabelecer as correspondências entre as letras e os sons, revelando assim a estrutura segmentar da língua, o que permite o acesso ao domínio do princípio alfabético (Leite et al., 2006). A leitura implica um processo de decodificação, ler é decodificar palavras escritas, portanto, o leitor hábil é sobretudo um bom decodificador (Morais, 1997; Leite et al., 2006). A importância deste aspeto prende-se igualmente com a constatação de que o sistema fonológico do Português Europeu é relativamente opaco (Morais et al., 2012).

O Português Europeu é uma língua de opacidade intermédia, isto é, no contínuo entre os casos extremos da transparência por exemplo, do Finlandês e da grande opacidade do Inglês, o Português Europeu encontra-se num lugar próximo do Francês, embora menos opaco do que este (Fernandes et al., 2008; Santos & Castro, 2008).

Um sistema alfabético transparente é, de alguma forma representativo de uma forma “ideal”. Em tal sistema, há uma correspondência maximamente regular e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. Já nas línguas com escrita fonologicamente e tendencialmente opaca, o afastamento em relação a esse sistema ideal dificulta a leitura, porque a representação gráfica afasta-se do plano fonológico. Uma das consequências é que a aprendizagem da leitura fica mais difícil do que nos sistemas transparentes (Velo, 2005).

1.1.3. Desenvolvimento da leitura

Alguns modelos: em estádios, em fases e a *Simple View of Reading* (SVR)

Para que a leitura venha a ser dominada por uma criança, esta necessita primeiramente de aprender o alfabeto, e aprender um alfabeto é aprender um código da fala, isto é, ser capaz de automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológica (Morais, 1997). Entre os vários modelos que pretendem mostrar como se processa o desenvolvimento da leitura, encontra-se o de Frith (1985), um exemplo de modelo em estádios que propõe que o desenvolvimento da leitura e da escrita se escalona numa sequência de estádios sucessivos. Neste modelo, estes estádios são três: o estágio logográfico (i.e., a pré-leitura, com base no contexto ainda não linguístico), o estágio alfabético (onde já há o recurso às correspondências entre grafemas e fonemas) e o estágio ortográfico (com recurso à análise da forma ortográfica das palavras), a autora salienta ainda que neste último estágio “*It is distinguished from the alphabetic one by operating in bigger units and by being non-phonological*” (Frith, 1985, p. 306).

Uma estrutura teórica semelhante é a proposta por Seymour e MacGregor (1984). Este modelo também ele apresentado sob forma de estádios explica o desenvolvimento da leitura em três estádios sucessivos, o estágio logográfico (i.e., com base em índices visuais), o estágio alfabético “*the visual and motor forms of individual graphemes and their correlation with speech sounds.*” (Seymour & MacGregor, 1984, p. 47) e o estágio ortográfico, onde ocorre a análise das palavras em unidades ortográficas e a interpretação das relações entre o som e o significado. Esta teoria do desenvolvimento, proposta por Seymour e MacGregor (1984) apresenta o desenvolvimento da leitura envolvendo a construção de diferentes tipos de léxico interno, primeiramente baseado (num léxico logográfico), em seguida nas correspondências grafema-fonema e fonema-grafema (i.e., um léxico alfabético) e por

fim, “*on more complex spelling structures (the orthographic lexicon)*” (Seymour & MacGregor, 1984, p. 46).

Neste contexto, Ehri (1997) optou por elaborar uma teoria em fases sobre a evolução dos aprendizes-leitores, desde os primórdios à fase de maturidade em que estes são leitores independentes. Segundo esta autora, são quatro as fases de desenvolvimento, a primeira é a fase pré-alfabética, em que ocorre uma aproximação à palavra, mas ainda sem nenhuma correspondência entre a letra e o som/fonema. Nesta fase, as crianças usam pistas visuais da palavra para a conseguir identificar. A segunda fase é um período já parcialmente alfabético, neste, o leitor já reconhece o princípio alfabético e já o usa, mas, porque ainda não o domina na totalidade, aí a memória intervém e segundo Beech (2005), as crianças com melhor conhecimento do código fonológico são bem melhores a lembrarem-se das palavras que leram anteriormente. Na fase seguinte, a terceira fase, que corresponde ao pleno conhecimento alfabético, o leitor reconhece que os sons correspondem às letras. Segundo Ehri, (1997) esta seria talvez a fase mais importante, devido à formação de conexões entre grafemas e fonemas ser essencial. A última fase é apelidada por Ehri (1997) de consolidação alfabética. Nesta fase, intervém a prática, i.e., os encontros repetidos com as palavras que permitem criar padrões, libertando assim a memória para aprender outras palavras.

O modelo proposto por Chall, nos finais dos anos 70 e início dos 80, em estádios, refere, além da descodificação, a evolução na compreensão em leitura (Indrisano & Chall, 1995). Esta teoria do desenvolvimento da leitura assenta em seis estádios: são eles, o estágio 0 que é descrito como o da literacia emergente que abrange o percurso desde o nascimento aos seis anos. Este é o estágio onde o desenvolvimento da linguagem falada permite alguma consciência fonológica. Este período responde ao estágio pré-alfabético de Ehri (Beech, 2005). O 1º estágio desta teoria (Indrisano &

Chall, 1995) tem o seu início na entrada para a escola do 1º ciclo e concretiza-se nos 1º e 2º anos de escolaridade. Neste estágio, as crianças “aprendem a ler”, i.e., aprendem o princípio alfabético. No estágio dois, equivalente aos 2º e 3º anos, as crianças adquirem *“fluency and become automatic in reading familiar texts”* (Indrisano & Chall, 1995, p.67). Este estágio é o correspondente ao derradeiro estágio da teoria do desenvolvimento da leitura de Ehri. Do estágio três ao quinto, os estudantes começam gradualmente a usar a leitura como uma ferramenta para progressivamente a usarem para adquirirem conhecimento, sendo que o último estágio compreende a leitura como *“their hability to think critically and broadly”* (Indrisano & Chall, 1995, p. 67). Ora, enquanto a teoria de Ehri e outras incidem sobretudo sobre as fases iniciais da aprendizagem da leitura, o modelo apresentado por Chall (1995) distingue-se da teoria anterior por debruçar-se também sobre os níveis mais avançados da leitura e em particular da compreensão em leitura, para além dos 18 anos (Fernandes et al., 2015).

Os modelos anteriormente revisitados analisam o crescimento das competências de leitura numa perspetiva longitudinal. Estas teorias têm o seu enquadramento na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. A conceção de estágios deste autor pressupõe uma evolução baseada em diferenças qualitativas evolutivas num contínuo (Velasquez, 2007). Com efeito, para Chall (1995) aprender a ler é primeiramente aprender o alfabeto (o código da fala). Como observado anteriormente, os primeiros estágios são aqueles em que se “aprende a ler” e os seguintes são aqueles em que se “lê para saber”, usando a leitura como uma “ferramenta” (Indrisano & Chall, 1995). A compreensão em leitura é o fim último em si da leitura. O desenvolvimento da consciência fonológica é dos mais relevantes no processo da aquisição da leitura e ocupa um período alargado de tempo. As crianças que demonstram ter maior sensibilidade à estrutura fonológica são também as que têm mais sucesso na aquisição da leitura (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, &

Seidenberg, 2001). Um estudo relativamente recente levado a cabo em Portugal (Fernandes et al., 2008) releva que as crianças portuguesas se apoiam no processamento fonológico desde o princípio da aprendizagem da leitura e da escrita, mas simultaneamente também constroem um léxico ortográfico. O que contradiz a existência de um estado fonológico puro no início da aquisição da leitura sugerido nas teorias aqui apresentadas anteriormente quer em estádios, quer em fases (Fernandes et al., 2008).

O Modelo de Dupla Via (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001) postula que o leitor hábil usa duas vias de acesso à leitura, i.e., uma via indireta (fonológica) ou de conversão grafema-fonema e uma via direta (semântica) correspondendo, esta última, a uma via de acesso lexical e ortográfico. Deste modo, os autores sublinham que o desenvolvimento harmonioso da leitura é conceptualizado como uma atividade dinâmica, ágil e que requer do aprendiz-leitor não somente “*The horse race metaphor*” (Coltheart et al., 2001, p. 234) mas sim que “*the lexical route is faster than the nonlexical route.*” Os mesmos concluem que ambas as vias são necessárias e complementares.

A teoria, a *Simple View of Reading (SVR)* (Gough & Tunmer, 1986) assume que a compreensão na leitura (CL) é o produto de dois processos igualmente importantes: a decodificação (D) e a compreensão linguística (CO). Gough e Tunmer (1986) relevam que a decodificação é sobretudo a capacidade de ler palavras com precisão, o que implica o domínio da consciência fonológica e do conhecimento ortográfico. A compreensão linguística, por outro lado, implica a consciência semântica e sintática. Cada um destes dois componentes, a decodificação e a compreensão linguística podem ir num contínuo da incapacidade total (0) à perfeição (1) (Gough & Tunmer, 1986). Alguns estudos (e.g., Fernandes, Querido, Verhaeghe, Marques & Araújo, 2017) com crianças portuguesas, sugerem que a (SVR) deve incluir um componente de fluência,

uma vez que durante o desenvolvimento da leitura, assistimos a um “*constant, independent and increasing effect of text reading fluency on RC*” (Fernandes et al., 2017, p. 2004). Este aspeto evidencia a importância das pistas semânticas e sintáticas dadas pelo texto, paralelamente à descodificação, desde o início da aprendizagem da leitura (Fernandes et al., 2017). É de referir que a SVR se debruça sobre os processos cognitivos e linguísticos, não se posicionando sobre questões ligadas ao meio socioeconómico ou ainda educacional, o que, naturalmente, varia entre os aprendizes-leitores.

A SVR é apresentada como “*It simply portrays, in stark skeletal form*” (Stuart, Stainthorp & Snowling, 2008, p. 62). Segundo os mesmos autores, isto implica que os elementos em consideração deverão desenvolver-se independentemente do contexto sociocultural e educacional em que o aprendiz-leitor se encontra. O tempo limitado para adquirir as capacidades necessárias de reconhecimento da palavra (i.e., a descodificação) e a progressiva contribuição dos fatores associados à aprendizagem da leitura evidenciam que a capacidade de compreender textos variados se desenvolve mais devagar do que o reconhecimento da palavra (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Daí, a compreensão em leitura, poder ter esta dimensão “*It develops more slowly because of its dependence on the continuing development of language comprehension. It can never be completed...*” (Stuart et al., 2008, p. 62).

1.2. A motivação para a leitura

1.2.1. A importância da motivação para a leitura

“*From birth onward, humans, in their healthiest states are active, inquisitive, curious and playful creatures, displaying a ubiquitous readiness to learn and explore, and they do not require extraneous incentives to do so.*” (Ryan & Deci, 2000, p. 56).

Um dos fatores que influencia consideravelmente a leitura situa-se na área das diferenças individuais, nomeadamente a motivação que os aprendizes-leitores têm para ler (e.g., Stutz et al., 2016a, com estudantes do 2º e 3º anos de escolaridade; Wigfield & Guthrie, 1997, com estudantes do 4º e 5º anos de escolaridade). O estudo inserido no *Program for International Student Assessment* da *Organisation for Economic Cooperation and Development* (2010) levado a cabo em 64 países evidencia que os estudantes de 15 anos que mais gostam de ler, apresentam resultados significativamente mais altos do que os que não gostam. Provavelmente, todavia, mais preocupante ainda é que 37% dos estudantes reportam que não gostam nada de ler (Gambrell, 2011). Num outro estudo, Guthrie, Schafer e Huang (2010) revelaram que crianças oriundas de meios onde a educação parental é desfavorecida, quando são crianças com um elevado grau de envolvimento em leitura, têm resultados diferentes para melhor, quando comparadas com aquelas que apresentam um envolvimento menor. O que sugere que curiosamente o envolvimento se sobrepõe às más condições socioculturais.

1.2.2. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca

À medida que os leitores se tornam mais intrinsecamente motivados, acontece que se envolvem mais na atividade da leitura em si e por isso leem mais e melhor (Wigfield & Guthrie, 1997) ativando, como já referido anteriormente o “círculo virtuoso”, i.e., quanto mais se lê, melhor se compreende e quanto mais se compreende mais fácil se torna a leitura e mais quantidade se lê (Morais et al., 2012). A motivação é aquela “força organísmica” que leva o indivíduo a fazer alguma coisa. Neste contexto, leva o leitor a ler. A motivação para ler, não é, no entanto, um fenómeno unitário, como preconizada primeiramente nos anos 70 (Bandura, 1977), mas sim um construto multidimensional que inclui vários aspetos (Ryan & Deci, 2000; Schiefele & Schaffner,

2016). Assim, na motivação para a leitura podem ser identificadas duas grandes subcategorias, i.e., a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Wigfield & Guthrie, 1997).

Não sendo um fenómeno unitário, a criança aprendiz-leitora varia num contínuo entre nada motivado e totalmente motivado. Nesta taxonomia, podemos imaginar uma linha em que no extremo do lado esquerdo deste contínuo temos “nada motivado”, seguindo-se a “motivação extrínseca” e do lado direito a mais consistente motivação, a “motivação intrínseca” (Ryan & Deci, 2000). Deste modo, a motivação difere tanto na quantidade, como nos diferentes tipos (na natureza) de motivação. Um aprendiz-leitor pode estar motivado para a leitura por “*inherently interesting or enjoyable*” (e.g., Ryan & Deci, 2000, p. 55) o que equivale a ter uma motivação intrínseca para esta atividade em particular. Pelo contrário, a motivação extrínseca, é aquela que pressupõe um propósito exterior à leitura em si. Neste caso, o aprendiz-leitor pode ler extrinsecamente motivado para agradar aos pais e/aos professores. Deci e Ryan (1985) apresentaram a motivação intrínseca como sendo o comportamento que se relaciona com as características da “*Self-Determination Theory*” (SDT), em que o comportamento do indivíduo é sustentado intrinsecamente, quando se sente vinculadamente autónomo e competente perante a atividade (i.e., a leitura) que se propõe realizar; no polo oposto, em contraste, os comportamentos extrinsecamente motivados advêm de contextos parentais mais controladores, onde se desenvolve na criança um percecionado locus de controlo externo (i.e., a leitura é um meio e não um fim em si). A SDT foi levada para o contexto educacional, uma vez que a “*intrinsic motivation results in high-quality learning and creativity*” (Ryan & Deci, 1985, p. 55).

1.2.3. Avaliação da motivação para a leitura

Tendo em conta o referido anteriormente, os investigadores interessados no estudo da motivação para a leitura têm vindo a desenvolver vários questionários multidimensionais.

Um dos questionários mais influentes foi elaborado por Wigfield e Guthrie (1997) com o objetivo de estudarem aspetos ligados às relações entre a motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho em leitura em alunos dos 4º e 5º anos de escolaridade. Assim surgiu o “*Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ). Este questionário era composto por sete dimensões (i.e., curiosidade, envolvimento, ano de escolaridade, competição, aprovação social, regulação emocional e alívio do aborrecimento) repartidas por trinta e quatro itens. No entanto, Schiefele, Schaffner, Moller e Wigfield (2012) consideraram que nem todas estas dimensões representavam a motivação para a leitura numa acessão mais *stricto sensu*.

A construção de um questionário substancialmente mais pequeno e mais recente teve por base sete dimensões e vários estudos suportaram o seu enquadramento teórico (Wigfield & Guthrie, 1997; Schiefele et al., 2012). Neste questionário/escala, o foco foi analisar estas mesmas relações entre a motivação quer intrínseca, quer extrínseca e a leitura em crianças dos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. O “*Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students*” (RMQ-E) desenvolvido por Stutz, Schaffner, e Schiefele (2016b) pretendeu apresentar os componentes essenciais de ambas as subcategorias em consideração. O RMQ-E construído pelos autores incorporava na subcategoria de motivação intrínseca, a curiosidade (ler para saber mais sobre os tópicos que interessam) e o envolvimento (ler para saber a história ou ainda para imaginar novas histórias). A subcategoria de motivação extrínseca incluía a competição (atingir um nível superior ao dos outros colegas), a realização (do original, “*achievement*”)

(especialmente perante textos mais difíceis) e o reconhecimento (por parte dos pais ou do professor). Este questionário partiu de um maior número de itens (20 itens) a partir dos quais se construiu a RMQ-E adaptada à população do 1º ao 3º ano de escolaridade. Após a Análise Fatorial Confirmatória realizada pelos autores verificou-se que o RMQ-E melhor se ajustava a uma estrutura de três fatores (curiosidade, envolvimento e competição). É de notar que Stutz et al. (2016b) tiveram em conta a importância da elaboração de um questionário relativamente pequeno, uma vez que na investigação educacional, muitas vezes, o tempo é um fator escasso. Deste modo, assim concebido, este instrumento pode ser aplicado de forma mais eficaz em estudos com amostras consideráveis (i.e., um grande número de participantes) e em estudos longitudinais (Gogol et al., 2014).

1.2.4. Relações entre motivação para a leitura, quantidade de leitura e compreensão em leitura

A compreensão é o objetivo da leitura (e.g., Fernandes et al., 2017). Em vários estudos, com participantes chineses e americanos do 1º ciclo (e.g., Law, 2008; Wang & Guthrie, 2004) evidenciou-se uma relação consistentemente positiva entre a motivação intrínseca e a compreensão em leitura, enquanto a relação entre a motivação extrínseca e a compreensão em leitura aparece como negativa ou não existente. Estas relações encontraram-se por exemplo, num estudo com alunos chineses a frequentarem o 2º ano de escolaridade em Hong Kong (Law, 2008) ou ainda numa investigação conjunta com alunos quer dos U.S.A. quer da China a frequentarem ambos o 4º ano de escolaridade (Wang & Guthrie, 2004). Todavia, os resultados destes mesmos estudos não mostram relações significativamente robustas entre a motivação intrínseca e a compreensão em leitura em grupos de crianças mais jovens, nesta acessão os resultados são fracos,

especialmente em estudantes do 1º e 2º anos de escolaridade, i.e., com crianças chineses (2º ano) e com crianças americanas num estudo longitudinal com uma duração de cinco anos, tendo sido iniciado com crianças a frequentarem o 1º e o 3º anos de escolaridade (Law, 2008; Hamilton, Nolen, & Abbott, 2013, respetivamente). Um dos motivos pelo qual Schaffner, Schiefele, e Ulferts (2013) alegam ter estado na origem destes resultados, poderá ter sido a utilização de instrumentos que não tiveram em conta as dimensões da motivação intrínseca, nomeadamente o envolvimento (Hamilton et al., 2013).

Num estudo recente com crianças dos 2º e 3º anos de escolaridade, os autores (Stutz et al., 2016a) observaram que a motivação intrínseca (o envolvimento) contribui claramente para a compreensão através da quantidade de leitura realizada fora da escola (i.e., para fins recreativos). O envolvimento estimula o engajamento e o desafio, estes comportamentos favorecem a leitura de textos (e.g., livros) mais complexos quer em relação ao vocabulário, quer ainda nas estruturas sintáticas, portanto *“intrinsic reading motivation was a good predictor of recreational book Reading”* (McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate, & Duncan, 2016, p. 109) e alimentam o “círculo virtuoso” (e.g., Morais et al., 2012). O efeito da motivação intrínseca na competência em leitura é mediado pela quantidade de leitura (Schiefele et al., 2012; Schaffner et al., 2013), a competência atingida através dos efeitos da quantidade de leitura intrinsecamente motivada é sólida quando as crianças se expõem (i.e., desafiam) fortemente aos processos compreensivos (Kim, 2007). Além disso, a associação entre a motivação intrínseca e a competência em leitura talvez aumente com a idade (Chapman & Tunmer, 1995; Stutz et al., 2016b). Os resultados do estudo de Stutz et al. (2016a) confirmam a relação entre a quantidade de leitura e a compreensão em leitura em estudantes dos primeiros anos de escolaridade. Os mesmos autores referem que outros estudos (e.g.,

Chapman & Tunmer, 1995) não apresentaram estes resultados, talvez por não usarem os mesmos instrumentos. Os mesmos investigadores (Stutz et al., 2016a) salientam ainda que esta relação mediadora é particularmente esperada entre a quantidade de leitura e a compreensão em leitura se a motivação intrínseca for especificada em termos de envolvimento. Schaffner et al. (2013) tinham já verificado uma contribuição indireta do envolvimento na compreensão através da quantidade de leitura.

Interessante e contraintuitivo é observar que o subdomínio da motivação intrínseca (a curiosidade), no estudo levado a cabo por Stutz et al. (2016b) com alunos alemães do 1º ao 3º ano de escolaridade, não apresenta nenhuma correlação significativamente positiva com a compreensão em leitura. Este mesmo estudo registou, ainda, apenas uma associação positiva entre a quantidade de leitura e o subdomínio em consideração (i.e., a curiosidade). Uma explicação possível foi proposta por Retelsdorf, Koller, e Moller (2011), estes autores explicam que tanto os bons quanto os maus leitores podem demonstrar a mesma valorização (i.e., curiosidade) perante a leitura, usando-a como uma ferramenta para acederem aos seus interesses. Deste modo, este subdomínio da motivação intrínseca não parece predizer a compreensão em leitura.

1.2.5. Relações entre a motivação e a leitura, e as diferenças de género

No que diz respeito às diferenças de género em relação à motivação intrínseca e extrínseca para a leitura, os rapazes tendem a apresentar uma motivação intrínseca (i.e., envolvimento) significativamente menor do que as raparigas, e tendem também a obter resultados mais elevados do que elas na motivação extrínseca (i.e., na competição) (Wigfield & Guthrie, 1997; Schiefele & Schaffner, 2013). Stutz et al. (2016b) observam que a competição é maior nos rapazes do que nas raparigas. No entanto, noutro estudo

dos mesmos autores (i.e., Stutz et al. 2016a) os resultados mostram que a relação entre a motivação, a quantidade de leitura e a compreensão em leitura não difere com o género. Neste contexto, todavia, o desempenho das raparigas pode ter na base uma socialização que inclui mais atividades de leitura, de modo que, mesmo que a sua motivação intrínseca seja baixa, estas não estão tão dependentes de comportamentos intrinsecamente motivados em relação à leitura (Logan & Medford, 2011). Ambos, porém, (i.e., rapazes e raparigas) quando intrinsecamente motivados leem mais (quantidade de leitura) e compreendem melhor. Portanto, segundo os autores (Stutz et al., 2016a), verificam-se “*positive indirect contributions of intrinsic reading motivation (mediated by reading amount) and negative direct contributions of competition-oriented reading motivation to reading comprehension.*” (Stutz et al., 2016a, p. 111).

1.3. O presente estudo

Como analisado anteriormente, a motivação para a leitura (i.e., extrínseca e/ou intrínseca) e a quantidade de leitura parecem estar de algum modo relacionadas com o desempenho na leitura e em particular com a compreensão em leitura. No entanto, são poucos os estudos que examinam o papel da motivação para a leitura e da quantidade de leitura na aprendizagem da leitura em anos iniciais e, até à data, nenhum estudo foi levado a cabo, neste sentido, com crianças portuguesas, que aprendem a ler numa língua com características próprias, considerada de opacidade intermédia.

Os objetivos do presente estudo foram:

1 - Adaptar para a Língua Portuguesa o *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students* (RMQ-E) de Stutz et al. (2016b) que, como referido anteriormente,

avalia as dimensões extrínseca e intrínseca da motivação para a leitura e a escala de quantidade de leitura de Schaffner et al. (2013).

2 - Examinar se algum dos dois tipos de motivação (intrínseca e/ou extrínseca), partindo da análise dos resultados da escala anterior, se relaciona com o desempenho em leitura (i.e., compreensão e fluência).

3 - Analisar a relação entre a quantidade de leitura, os diferentes tipos de motivação e o desempenho em leitura (fluência e compreensão), em crianças portuguesas dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo aos resultados de estudos anteriores (e.g; Schaffner et al., 2013; Stutz et al., 2016a, 2016b; Wigfield & Guthrie, 1997), é expectável que quer o questionário RMQ-E de Stutz et al. (2016b) quer a escala de Quantidade de leitura de Schaffner et al. (2013) nas suas versões adaptadas para o Português revelem características psicométricas adequadas, e que a estrutura fatorial do RMQ-E permita distinguir motivação intrínseca de motivação extrínseca.

Assim, colocam-se as seguintes hipóteses de estudo:

H1. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca estão relacionadas com a compreensão em leitura e com a fluência em leitura (i.e., velocidade e precisão na leitura).

H2. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca estão relacionadas com a quantidade de leitura.

H3. A quantidade de leitura relaciona-se com a compreensão em leitura e com a fluência em leitura.

H4. A motivação intrínseca e extrínseca varia em função do género (i.e., as raparigas são mais intrinsecamente motivadas para o exercício da leitura, e os rapazes são mais extrinsecamente motivados).

Em suma, o presente estudo pretende analisar as potenciais relações entre as motivações intrínseca e extrínseca, a quantidade de leitura, a fluência e a compreensão em leitura em alunos (dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) leitores de uma língua de ortografia semiopaca. Do nosso conhecimento, não existem dados relativos a estes aspetos no Português Europeu.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Neste estudo, participaram, no total, 72 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos: vinte e três (nove indivíduos do sexo masculino e catorze do sexo feminino), vinte e quatro (treze do sexo masculino e onze do sexo feminino) e vinte e cinco (onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino), respetivamente dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico do 1º ciclo, perfazendo um total de trinta e três rapazes e trinta e nove raparigas. Trata-se de uma amostra de crianças de uma escola do Ensino Público do centro de Lisboa cujo contexto socioeconómico corresponde ao nível 3 (MEC, 2017).

Os critérios de inclusão na amostra foram:

1) Ter o Português Europeu como língua materna ou, sendo bilingues, residir em Portugal há mais de 3 anos (uma vez que esta escola recebe uma população estrangeira considerável).

2) Não apresentar nenhum diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem, défice de atenção, concentração ou hiperatividade, de acordo com as informações dadas pelos professores dos alunos.

3) Ter um nível intelectual acima do percentil 25 de acordo com a adaptação portuguesa das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Forma Paralela (Raven, Raven, & Court, 2009).

4) Ter um nível de leitura considerado adequado (acima do percentil 25) ao seu nível etário de acordo com o Teste de Idade de Leitura (TIL) – (Santos & Castro, 2008).

O presente estudo foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Sendo esta população de menor idade, entregámos o consentimento informado para que fosse lido, compreendido e devidamente autorizado/assinado pelo Encarregado de Educação de cada criança participante.

Os dois últimos critérios de inclusão levaram a que 18 participantes fossem excluídos da amostra inicial.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Medida de Inteligência não verbal

a) **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) – Forma Paralela** (Raven et al., 2009). Este foi o instrumento utilizado para avaliar a capacidade intelectual não verbal dos participantes. As MPCR são utilizadas com crianças entre os 6 e os 11 anos. O material é constituído por 36 figuras (i, e., desenhos geométricos) às quais falta um pedaço. 6 pequenos pedaços encontram-se por baixo da figura central, o indivíduo deve escolher o pedaço (i, e., a figura) que preencherá na perfeição a figura principal e assinalar a sua escolha na respetiva folha de respostas (anteriormente fornecida). Esta aplicação não tem tempo limite de execução. De acordo com Simões (1995) este é um teste de raciocínio que permite a avaliação do potencial intelectual da criança. Com este teste pretende-se avaliar a capacidade imediata para observar e pensar com clareza e, deste modo, aferir o processamento intelectual, bem como discriminar os desempenhos das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (Simões, 1995).

2.2.2. Medidas de Leitura

a) **Teste de Idade de Leitura (TIL)** – (Santos & Castro, 2008). Este teste foi adaptado do Francês para o Português a partir do Teste Lobrot L3. O instrumento é constituído por 4 frases de treino e 36 frases experimentais e é apresentado em 2 folhas A4 (i.e., na 1ª folha apresenta-se um espaço para registo da identificação do aluno e as 4 frases de treino e na 2ª folha estão as 36 frases numeradas em ordem crescente). Estas frases apresentam-se isoladas (i.e., quanto ao sentido) e incompletas. A tarefa do participante consiste em escolher (i.e., entre 5 opções/ palavras dadas) a correta, assinalando-a. Este teste faz recurso às competências de descodificação e compreensão da criança em leitura. A administração pode ser coletiva e o tempo de execução é limitado a 5 minutos.

b) **Teste de fluência na leitura de texto: O Rei** (Carvalho & Pereira, 2009). Este instrumento avalia a competência leitora através de dois componentes essenciais da leitura, a fluência em leitura (i, e., o número de palavras lidas por minuto) e a precisão em leitura (i, e., a percentagem de palavras corretamente lidas) nos 1º e 2º ciclos de escolaridade. O texto reproduz um conto tradicional português. A sua aplicação é individual e inclui o registo do tempo de leitura do texto, do número de palavras lidas e dos erros cometidos até um limite de 3 minutos. A criança é convidada a ler o texto apresentado numa folha A4 e o aplicador regista os erros (i, e., numa outra folha idêntica) e toma nota do tempo de leitura da criança até um limite de 3 minutos.

2.2.3. Medida de motivação para a leitura

Enquanto medida de motivação para a leitura utilizou-se o *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students (RMQ-E)* de Stutz et al. (2016b). Trata-se de

uma escala desenvolvida para a avaliação da motivação extrínseca e da motivação intrínseca em leitura. O questionário é constituído por um conjunto de doze perguntas que apresentam subdomínios destes dois conceitos. A motivação intrínseca é representada por dois subdomínios: o envolvimento e a curiosidade. O subdomínio do envolvimento tem três itens: “*Lês, porque, muitas vezes, os livros e as histórias são fascinantes?*”; “*Lês, porque é entusiasmante ver o que acontece às personagens da história?*” e “*Lês, porque é divertido?*”; o subdomínio da curiosidade é representado também por três itens: “*Lês, porque assim podes aprender mais sobre coisas interessantes?*”, “*Lês, porque assim podes aprender alguma coisa nova?*” e “*Lês, porque te interessam determinados temas, tais como, por exemplo: cavalos, carros, desportos, etc?*”.

A motivação extrínseca é representada por três subdomínios com dois itens cada um. O subdomínio da competição, cujos itens são: “*Lês, porque queres ser melhor do que os outros na tua turma?*” e “*Lês, porque, para ti, é importante seres sempre o melhor de todos na leitura?*”. O subdomínio da realização tem os seguintes itens: “*Lês, porque queres conseguir ler bem?*” e “*Lês, porque assim podes aprender palavras novas e difíceis?*”. O subdomínio do reconhecimento é representado pelos seguintes itens: “*Lês, porque outras pessoas pensam que é bom para ti leres muito?*” e “*Lês, porque gostas de falar com os teus pais sobre as coisas que leste?*”.

Este questionário cuja primeira versão era em Inglês foi previamente adaptado para o português. A estas 12 questões foram associadas (para cada pergunta) a possibilidade de resposta através de uma escala de Likert com 4 itens (i.e., “*Não*”; “*Mais para não do que para sim*”; “*Mais para sim do que para não*”; “*Sim*”). Esta escala não tem limite de tempo para a sua realização e foi concebida para poder ser aplicada coletivamente (i. e., apresenta um número reduzido de questões).

2.2.4. Medida de quantidade de leitura

A quantidade de leitura foi avaliada a partir da escala de Schaffner et al. (2013). Esta escala foi concebida para perceber o quão leem os participantes. Tal como a escala anterior, também esta foi adaptada para o Português. Trata-se de um instrumento constituído por um conjunto de 3 perguntas (i.e., “*Quantas vezes é que lêes livros por ti próprio nos teus tempos livres?*”; “*Quantas vezes é que lêes livros por ti próprio quando vais dormir?*” e “*Quantas vezes é que lêes livros por ti próprio durante as férias escolares?*”). As respostas foram obtidas através da seguinte escala de 4 itens (i.e., “*Nunca ou quase nunca*”; “*Uma vez por mês*”; “*Uma vez por semana*”; “*Quase todos os dias*”) sem limitação do tempo de execução.

2.3. Procedimento Geral

As provas acima referidas foram apresentadas aos participantes. As aplicações decorreram na biblioteca da escola (situação acordada previamente com a Diretora do estabelecimento e agendada cooperativamente com os professores dos respetivos alunos). Os instrumentos foram aplicados por duas estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia. As mesmas asseguraram-se anteriormente das condições de luminosidade e temperatura adequadas no espaço em causa. Os alunos foram previamente divididos, sendo a biblioteca da escola relativamente exígua, optou-se por aplicar as provas coletivamente, em pequenos grupos de 8/10 alunos, para as seis turmas de participantes. Como referido anteriormente, como medida de motivação, usou-se uma adaptação do *Scale Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students (RMQ-E)* (Stutz et al., 2016b), aplicado coletivamente.

A aplicação incluiu uma explicação prévia a todos os alunos participantes que consistiu em mostrar aos alunos a estrutura do questionário, bem como a respetiva escala de Likert e a leitura em voz alta das duas primeiras perguntas com a indicação da possibilidade de responderem de acordo com a sua opinião, a informação de que não havia respostas certas ou erradas e não havia limitação no tempo da execução. Em seguida, os alunos foram convidados a lerem individualmente cada pergunta (i, e., uma de cada vez) e a responderem às perguntas assinalando as suas respostas com uma cruz nos espaços previamente mostrados para o efeito.

Logo de seguida, de forma também coletiva, e como medida de quantidade de leitura na sua forma adaptada para o Português, foi apresentada a escala de Quantidade de leitura de Schaffner et al. (2013) aos participantes. Uma explicação prévia serviu para elucidar os alunos sobre a estrutura do questionário, a escala de Likert, a informação de que não havia limite de tempo na realização desta prova, nem havia respostas certas ou erradas devendo responderem de acordo com a sua opinião. Em seguida, os alunos foram convidados a lerem e a responderem às perguntas e assinalarem as suas respostas com uma cruz nos espaços reservados para este fim.

Relativamente ao Teste de Idade de Leitura (Santos & Castro, 2008) a aplicação começou pela distribuição das respetivas folhas de teste aos grupos de alunos. Em seguida explicou-se e treinou-se os alunos com as 4 frases de treino. Depois de nos termos certificado de que todos tinham compreendido a tarefa, as crianças completaram cada frase selecionando/sublinhando a palavra correta entre as cinco alternativas apresentadas no final de cada uma. Os alunos tiveram até cinco minutos para completarem o maior número possível de frases.

O teste de fluência em leitura: O *Rei* (Carvalho & Pereira, 2009) foi aplicado individualmente a cada participante. A criança, a quem foi explicada previamente a

tarefa, foi convidada a ler o melhor que pudesse o texto apresentado, durante um máximo de três minutos, registrando-se os erros cometidos durante a leitura e o tempo despendido até ao limite dos três minutos.

Por fim, enquanto medida de inteligência não verbal, utilizou-se de forma coletiva o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009). As crianças foram convidadas a identificar qual a opção/ a figura (entre as 6 possíveis) que preencheria de forma correta o espaço em branco da figura principal. Ao todo os 36 pedaços em falta, foram sucessivamente apresentados aos participantes, para que estes optassem pelo “bocado” que faltava à imagem projetada e assinalassem as suas escolhas na folha de respostas.

As condições de confidencialidade foram asseguradas registrando-se a informação identificativa dos participantes exclusivamente para estabelecer a correspondência com o número codificado que foi utilizado para o emparelhamento de tarefas e tratamento de dados. Posteriormente, esta identificação foi eliminada e mantida apenas em código.

Cada sessão individual, na qual foi aplicado o instrumento O Rei (Carvalho & Pereira, 2009) teve uma duração de aplicação de cinco minutos. E cada sessão coletiva, nas quais foram aplicadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) – Forma Paralela (Raven, et al., 2009); o Teste de Idade de Leitura (TIL) – (Santos & Castro, 2008); o *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students (RMQ-E)* de Stutz et al. (2016b), e a escala de Quantidade de leitura de Schaffner et al. (2013), teve uma duração total de 30 minutos.

3. RESULTADOS

3.1. Análise Fatorial Exploratória - Escala de Motivação para a Leitura

De modo a avaliar-se a compreensão e confiança dos itens na presente amostra, como primeiro passo, calculou-se o alfa de Cronbach da escala completa e as correlações item-escala. Um dos itens (Item 4 – “*Lês, porque te interessam determinados temas, tais como, por exemplo, cavalos, carros, desportos, etc?*”) apresentou uma correlação com a escala inferior a .30, pelo que foi retirado, ficando a escala reduzida a 11 itens.

Realizou-se de seguida uma análise fatorial exploratória para examinar a estrutura fatorial da Escala de Motivação para a Leitura. Assim, a análise fatorial exploratória foi realizada com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Oblimin. Para avaliar a validade da análise fatorial exploratória utilizou-se o critério Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

O critério KMO foi indicativo de uma matriz aceitável à realização da análise em componentes principais (KMO=0,74) (Pereira & Patrício, 2013). Realizou-se também o teste de esfericidade de Bartlett que foi significativo ($X^2(55)=332,94$, $p<.001$), confirmando que as variáveis são correlacionáveis.

A análise de componentes principais permitiu identificar três fatores que explicam 64,49 % da variância total (para *eigenvalues* superiores a 1), sendo que o primeiro explica por si só 37,18% da variância total, o segundo 17,51%, e o terceiro 9,81% (Quadro 1).

Quadro 1. Resultado da análise fatorial (componentes principais)

Componente	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,090	37,177	37,177
2	1,926	17,510	54,688
3	1,079	9,806	64,493
4	,965	8,777	73,270
5	,922	8,384	81,654
6	,519	4,722	86,376
7	,429	3,898	90,274
8	,396	3,601	93,875
9	,273	2,482	96,357
10	,224	2,041	98,398
11	,176	1,602	100,000

A fim de determinar a estrutura fatorial, procedeu-se ao método de rotação *direct oblimin*. No Quadro 2 apresenta-se o peso fatorial de cada item nos 3 fatores, *eigenvalues* e % da variância explicada, após uma Análise Fatorial Exploratória com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *direct oblimin*.

Apesar de o item 1 saturar nos fatores 1 e 2, com cargas fatoriais superiores a .40 decidiu-se, à semelhança de outros autores, reter o item no fator onde apresentava carga fatorial mais elevada. Assim, optou-se por manter o item 1 no fator 1 (carga fatorial mais elevada 0,519).

Tendo em conta estes resultados, a escala foi dividida em três fatores. O primeiro fator contém 7 itens que incluem a subescala de Realização (itens 5 e 10), a subescala de Reconhecimento (itens 1 e 7), a subescala de Curiosidade (itens 2 e 3), e

um item (8) pertencente à subescala de Envolvimento. Optou-se por designar este fator *Motivação Geral*, uma vez que engloba itens de subescalas pertencentes quer à motivação extrínseca, quer intrínseca. Observa-se uma boa consistência interna ($\alpha=.82$) neste fator. As correlações item/total variaram de .39 a .70.

Quadro 2. Estrutura fatorial

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
10	,801		
2	,769		
8	,750		
3	,730		
7	,696		
1	,519	,435	
5	,503		
6		,943	
12		,935	
9			,782
11			,673
<i>eigenvalues</i>	4,090	1,926	1,079
Variância explicada	37,177	17,510	9,806

O segundo fator contém 2 itens (6 e 12), que correspondem às questões (Item 6 - “*Lês, porque queres ser melhor do que os outros na tua turma?*” e Item 12 – “*Lês, porque, para ti, é importante seres sempre o melhor de todos na leitura?*”). Foi intitulado *Competição* de forma concordante com a escala original uma vez que avalia a motivação extrínseca. A consistência interna deste fator foi boa ($\alpha=.88$). As correlações item/total foram de .79 para ambos os itens.

O terceiro e último fator contém 2 itens (9 e 11), que correspondem às questões (“*Lês, porque é entusiasmante ver o que acontece às personagens da história?*” e “*Lês, porque é divertido?*”). Foi intitulado *Envolvimento* de forma concordante com a escala

original uma vez que avalia a motivação intrínseca. A consistência interna ($\alpha=.58$). As correlações item/total foram de .41 para ambos os itens.

Pela análise destes resultados, verificamos que não se obteve uma replicação exata da estrutura fatorial da escala original. Recorde-se que a escala original era constituída pelos fatores Curiosidade, Envolvimento, Reconhecimento, Competição e Realização. No presente estudo constituíram-se apenas dois fatores, um, o Envolvimento, e outro, a Competição, indicadores da motivação intrínseca e extrínseca, respetivamente. Posto isto, serão estes os fatores que serão considerados nas análises posteriores.

Para verificar as correlações entre os fatores e o resultado global da escala, foi realizada uma matriz de correlação (Quadro 3).

Quadro 3. Matriz de correlações entre fatores e resultado da escala total

	Fator 1 – Motivação Geral	Fator 2 – Competição	Fator 3 – Envolvimento	Escala total
Fator 1 – Motivação Geral	1			
Fator 2 – Competição	,200	1		
Fator 3 – Envolvimento	,498**	,144	1	
Escala total	,899**	,550**	,656**	1

** . Correlação significativa para um nível de significância $p<.01$

Os resultados demonstraram correlações fortes e significativas entre cada fator e a escala global (respetivamente, $r=.899$; $r=.55$; e $r=.656$) o que indica a presença de um constructo comum subjacente aos fatores, relacionado com o total da escala de motivação para a leitura. Relativamente às correlações obtidas entre fatores, não se verificam correlações significativas entre os fatores 2 e 3 que representam a motivação

extrínseca e intrínseca, respetivamente, o que aponta para uma independência entre estes fatores. Além disso, o fator de motivação geral (com indicadores de ambos os tipos de motivação) apenas apresentou uma correlação significativa com a motivação intrínseca (fator 3 – Envolvimento).

3.2. Consistência interna - Escala de quantidade de Leitura

A escala apresentou uma boa consistência interna que foi avaliada através do alfa de *Cronbach* ($\alpha=.68$). Foram avaliadas as correlações de *Pearson* entre a escala total e os itens da escala. As correlações item/escala total variaram entre $r=.42$ e $r=.59$.

3.3. Estatística descritiva e correlações

As médias e desvios padrão por ano de escolaridade encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4. Médias e desvios padrão entre anos de escolaridade.

Variável	2 Ano (n = 23)		3 Ano (n = 25)		4 Ano (n = 25)		Teste-F	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>GL</i>
Envolvimento	3,52	0,65	3,32	0,83	3,36	1,03	,37	72
Competição	2,39	1,41	2,32	1,06	2,06	1,27	,48	72
Quantidade de Leitura	2,77	1,10	2,76	0,92	2,60	0,88	,24	72
Fluência ^a	50,65	24,98	71,67	15,80	105,00	29,77	22,99**	53
TIL	10,83	5,28	16,48	4,08	23,16	4,32	43,89**	72

** . Diferença significativa para um nível de significância $p<.01$; ^a $n = 54$

Relativamente aos anos de escolaridade só se verificaram diferenças significativas (Quadro 4) para a fluência e a Compreensão/TIL. Assim, os dados evidenciam que tanto a fluência em leitura como a compreensão em leitura aumentam

de forma consistente ao longo dos anos de escolaridade. O desenvolvimento da fluência em leitura (i.e., velocidade, precisão e prosódia) bem como a compreensão (i.e., objetivo prioritário) da leitura (Metas Curriculares de Português [MEC], 2012) atestam que o ensino da leitura em Portugal incide sobre a aquisição destas capacidades leitoras consideradas essenciais.

As médias e desvios padrão por género para todas as variáveis encontram-se no Quadro 5. Relativamente à análise das cinco variáveis (Nível intelectual, Envolvimento, Competição, Quantidade de leitura, Fluência e TIL) face ao género dos participantes (Quadro 5) verifica-se uma diferença significativa apenas na quantidade de leitura, sendo que as raparigas leem mais do que os rapazes, este resultado está de acordo com o estudo de (Stutz et al. 2016a).

Quadro 5. Médias e desvios padrão entre géneros.

Variável	Rapazes (<i>n</i> = 33)		Raparigas (<i>n</i> = 40)		Teste- <i>t</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>GL</i>
Nível intelectual	29,73	3,39	29,93	4,24	-,22	71
Envolvimento	3,27	1,01	3,50	0,68	-1,15	71
Competição	2,32	1,26	2,20	1,24	,40	71
Quantidade de Leitura	2,31	1,03	3,03	0,76	-3,43**	71
Fluência ^a	83,04	31,25	71,77	33,85	1,26	52
TIL	17,88	6,68	16,25	6,83	1,02	71

** . Diferença significativa para um nível de significância $p < .01$; ^a Rapazes (*n* = 24) e Raparigas (*n* = 30)

As correlações entre as variáveis apresentam-se no Quadro 6. Da análise dos resultados observa-se que a Escolaridade apresenta correlações significativas positivas moderadas com o Nível intelectual de (.43) e com a Fluência em leitura (.68), e uma

correlação significativa positiva forte com o TIL (.75). O nível intelectual tem uma correlação significativa positiva fraca com a fluência em leitura (.33) e com o TIL (.32). O envolvimento correlaciona-se de forma significativa positiva fraca com a quantidade de leitura (.23). Por fim, a fluência em leitura apresenta uma correlação significativa positiva forte com o TIL (.89).

Quadro 6. Matriz de correlações

Variável	1	2	3	4	5	6	7
1 Escolaridade	1	,43**	-0,08	-0,11	-0,07	,68**	,75**
2 Nível intelectual		1	0,05	-0,13	0,00	,33*	,32**
3 Envolvimento			1	0,14	,23*	-0,15	0,01
4 Competição				1	0,17	-0,18	-0,20
5 Quantidade de Leitura					1	0,00	-0,16
6 Fluência ^a						1	,89**
7 TIL							1

** . Diferença significativa para um nível de significância $p < .01$

* . Diferença significativa para um nível de significância $p < .05$

^a $n = 54$

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente estudo examinou a relação entre motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho na leitura em crianças falantes de Português Europeu e a frequentarem os 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Para levar a cabo este objetivo, primeiramente, adaptaram-se para a Língua Portuguesa o *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students* (RMQ-E) de Stutz et al. (2016b) e a escala da “Quantidade de leitura” de Schaffner et al. (2013). Analisou-se, de seguida (Hipótese 1), qual destas duas motivações melhor se relaciona com a leitura (i.e., compreensão e fluência) e com a quantidade de leitura (Hipótese 2). Foi ainda analisada (Hipótese 3) a relação entre a quantidade de leitura e a leitura (i.e., compreensão e fluência). Por fim, examinou-se se as motivações intrínseca e extrínseca variavam em função do género (Hipótese 4).

De acordo com o esperado, quer o questionário (RMQ-E) de Stutz et al. (2016b), quer a escala de “Quantidade de leitura” de Schaffner et al. (2013) nas suas versões adaptadas para o Português Europeu revelaram características psicométricas adequadas, dando cumprimento, deste modo, ao 1º objetivo deste estudo. Salienta-se, no entanto, que não se obteve uma replicação exata da estrutura fatorial do questionário original. Enquanto no original se constituíram como fatores a Curiosidade, o Envolvimento, o Reconhecimento, a Competição e a Realização, neste estudo constituíram-se apenas três fatores (i.e., Motivação Geral, Envolvimento e Competição). A presença de diferentes fatores está de acordo com a ideia de que a motivação em leitura é um conceito multidimensional (Wigfield & Guthrie, 1997; Schiefele & Schaffner, 2016; Stutz et al. 2016b),

Os fatores Envolvimento e Competição apresentam-se neste estudo como construtos independentes, sugestivos de diferentes tipos de motivação, tal como observado em estudos anteriores (e.g., Stutz et al. 2016b). Deste modo, estes fatores parecem ser representativos das motivações intrínseca (envolvimento) e extrínseca (competição) (e.g., Stutz et al. 2016b).

A relação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca e o desempenho em leitura (Hipótese 1) não foi confirmada pelos resultados obtidos no presente estudo. De facto, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos da relação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca quer com a compreensão em leitura quer com a fluência em leitura (i.e., velocidade e precisão na leitura).

Este resultado é contraditório com os resultados de alguns estudos internacionais, nomeadamente investigações com crianças americanas e chinesas, onde se evidenciou haver uma relação consistente entre a motivação intrínseca e a compreensão em leitura e opostamente uma relação negativa ou não consistente entre a motivação extrínseca e a compreensão em leitura (e.g., Law, 2008; Wang & Guthrie, 2004). No entanto, e de acordo com os resultados dos estudos de outros investigadores (Law, 2008; Hamilton et al., 2013, respetivamente) os resultados destes estudos, tal como no presente trabalho não mostraram relações significativas entre a motivação intrínseca e a compreensão em leitura em grupos de crianças mais jovens. Uma possível explicação é sugerida no estudo de Stutz et al. (2016a) em que os autores salientam que a motivação intrínseca contribui claramente para a compreensão em leitura, mas quando mediada pela quantidade de leitura (realizada fora da escola). Noutro estudo ainda, os autores referem que o efeito da motivação intrínseca na compreensão em leitura é mediado pela quantidade de leitura (Schaffner et al., 2013). Um outro investigador (Kim, 2007) acrescenta que a competência atingida através dos efeitos da quantidade de

leitura intrinsecamente motivada é sólida quando as crianças se expõem (i.e., desafiam) fortemente aos processos de compreensão em leitura. Além disso, é sugerido que a associação entre a motivação intrínseca e a competência em leitura talvez aumente com a idade (Chapman & Tunmer, 1995; Stutz et al., 2016b). As crianças portuguesas aprendizes-leitores são confrontados com uma língua de opacidade intermédia, o que dificulta o domínio da decodificação e atrasa a aquisição proficiente da leitura (e.g., a fluência e a compreensão). Deste modo, nos primeiros anos de escolaridade é provável que esta característica da língua leve a que as crianças demorem mais tempo a adquirir um nível razoável de proficiência na leitura antes de poderem estar motivados, i.e., para poderem ler uma significativa quantidade de leitura fora da escola (em anos iniciais). Em suma, os resultados obtidos neste estudo põem em evidência que a especificidade (i.e., a relativa opacidade) da língua portuguesa pode dificultar e adiar os processos motivacionais nas crianças portuguesas.

A Hipótese 2, i.e., a de que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca estão relacionadas com a quantidade de leitura foi parcialmente corroborada. Tal como previsto o Envolvimento (representativo da motivação intrínseca) e a Quantidade de leitura estiveram significativamente relacionados, de forma concordante com estudos anteriores (Wigfield & Guthrie, 1997; Schaffner et al., 2013; Stutz et al., 2016a). Assim, os alunos que revelam um maior envolvimento leem em maior quantidade.

A relação entre a atividade da leitura e da motivação é uma realidade robusta entre os cientistas (Morais, 1997; Leite et al., 2006). Este construto tem sido subdividido, uma vez que o seu carácter é multidimensional (Schiefele & Schaffner, 2016), como anteriormente referido. Daqui nascem os conceitos de motivação intrínseca e de motivação extrínseca. No presente estudo, uma das subdimensões em consideração foi o envolvimento (i.e., representante da motivação intrínseca). As crianças, quando

motivadas intrinsecamente, leem mais. O envolvimento estimula o *engajamento* e o *desafio* e estes comportamentos favorecem a leitura (i.e., a quantidade). Não obstante, as observações relativas aos resultados obtidos para a primeira hipótese deste estudo, salientarem a relativa opacidade da língua portuguesa ser uma dificuldade para se prever, (sobretudo nos primeiros anos de escolaridade) um envolvimento (i.e., motivação intrínseca) forte, não deixa de ser um facto, a ideia de que, quanto mais se está motivado, mais se lê. De acordo com este conceito, Gleitman et al. (2009) referem que o nosso cérebro reage segundo essa hipótese e a sua ativação é o equivalente neurofisiológico de, e passo a citar “*Bom... vamos repeti-lo*”. O prazer e a motivação andam de mãos dadas. Crianças que gostam de ler, leem mais e tornam-se leitores hábeis ativando deste modo o “círculo virtuoso” (Morais, 1997). De uma forma lógica, esperamos então que as crianças intrinsecamente motivadas para a leitura, leiam mais e consequentemente leiam melhor e os estudos parecem confirmá-lo (Morais, 1997; Leite et al., 2006; Wigfield & Guthrie, 1997). Podemos então dizer que, de um modo geral, os resultados do presente estudo vão de encontro aos de estudos anteriores (e.g., Schiefele et al., 2012) verificando-se que a motivação intrínseca para a leitura (i.e., envolvimento) se relaciona positivamente com a quantidade de leitura.

A motivação extrínseca (i.e., competição), porém, no presente estudo, não apresentou nenhuma relação significativa com a quantidade de leitura. Contrariamente ao esperado, não se estabeleceu uma relação negativa com a motivação extrínseca no desenvolvimento das competências de leitura. No entanto, a evidência relativa a esta relação tem-se revelado inconclusiva, i.e., no estudo de Stutz et al. (2016a) esta relação foi observada e no de Stutz et al. (2016b) não foi verificada. Um estudo realizado em Portugal por Lemos e Veríssimo (2014) com alunos dos 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade sobre as relações entre a Motivação Intrínseca, a Motivação Extrínseca e o

Achievement (i.e., sucesso, realização, eficácia) apresenta a ideia de que, embora a MI (i.e., a motivação intrínseca) esteja sempre mais associada ao *achievement*, uma relação negativa emerge entre a ME (i.e., a motivação extrínseca) e o *achievement* mais no final da escolaridade básica. Em resumo, no caso das crianças portuguesas, participantes deste estudo, por um lado, as já referidas especificidades linguísticas (i.e., relativa opacidade da língua) e, por outro, a relação mais tardia entre motivação extrínseca e *achievement* poderão estar na base dos resultados que observámos neste estudo. Deste modo, comportamentos intrinsecamente motivados (envolvimento) relacionam-se com a quantidade de leitura de forma estatisticamente significativa, ao passo que comportamentos extrinsecamente motivados (competição) não apresentaram nenhuma relação com a quantidade de leitura.

Assim sendo, os estudantes podem beneficiar da motivação intrínseca, em particular do envolvimento para a leitura, para aumentarem a quantidade de material lido e desta forma atingirem melhores desempenhos em leitura. De acordo com Logan e Johnston (2009), as intervenções pedagógicas deverão incluir o incremento da motivação intrínseca particularmente nas crianças com menor capacidade de leitura, havendo evidência de que, deste modo, apresentem ganhos na compreensão (Guthrie et al, 2004). Relativamente à relação prevista entre a quantidade de leitura e a compreensão em leitura e fluência em leitura (Hipótese 3), esta não se verificou. Os resultados obtidos são contraditórios comparativamente aos observados no estudo de Stutz et al. (2016a) onde se verificou uma relação entre a quantidade de leitura e a compreensão em leitura em estudantes dos primeiros anos de escolaridade. Os mesmos investigadores salientam ainda que esta relação é particularmente esperada entre a quantidade de leitura e a compreensão em leitura se a motivação intrínseca for especificada em termos de envolvimento. Assim, Schaffner et al. (2013) concluíram que

se verifica uma contribuição indireta do envolvimento na compreensão em leitura via a quantidade de leitura. Tendo em conta o referido, o resultado observado no presente estudo é algo surpreendente, uma vez que o envolvimento e a quantidade de leitura se relacionam de forma estatisticamente significativa. Embora, as crianças portuguesas apresentem um certo grau de envolvimento mostrando terem alguns hábitos de leitura (quantidade de leitura), em anos iniciais da aprendizagem da leitura, a já referida opacidade relativa da língua portuguesa superior à da língua germânica (i.e., língua dos participantes dos estudos com os quais elaboramos esta comparação) não permite chegar às mesmas conclusões. Na maioria dos países europeus, onde, de um modo generalizado, as crianças tornam-se fluentes e eficientes na decodificação em leitura antes do final do 1º ano de escolaridade. Uma das exceções é a língua portuguesa, o que naturalmente dificulta a rápida proficiência na leitura (Fernandes et al., 2008). Resumidamente, as crianças portuguesas neste presente estudo não apresentam uma relação estatisticamente significativa entre a quantidade de leitura e a compreensão e fluência em leitura), uma vez que, talvez pela natureza da língua (opacidade relativa) estejam necessariamente mais concentradas no processo de aprendizagem do que no desfrute da leitura (i.e., dominada de forma mais precoce pelos alunos germânicos). Dito de outra forma, os estudantes portugueses de anos iniciais, talvez por demorarem mais tempo a serem proficientes na leitura (i.e., fluência e compreensão) não usufruindo da leitura autónoma, leem pouco (quantidade de leitura) fora do contexto da sala de aula.

No presente estudo, a motivação intrínseca e extrínseca não diferiu significativamente em função do género, contrariando a nossa quarta e última Hipótese e de acordo com o seguinte estudo (Stutz et al., 2016a), no qual as raparigas não apresentaram um nível de envolvimento significativamente superior ao dos rapazes

(Stutz et al., 2016a). Todavia, é importante salientar que relativamente ao género, de acordo com alguns autores, as raparigas leem mais do que os rapazes, tal como refere Logan e Medford (2011). Isto porque, o desempenho delas pode ter na base uma socialização que inclui mais atividades de leitura. Logan e Johnston (2009) sugerem até que as raparigas geralmente podem ler mais do que os rapazes independentemente da sua motivação ou mesmo com uma motivação baixa. Tendo em conta o exposto, as crianças portuguesas aprendizes-leitores, alunos dos primeiros anos de escolaridade, não evidenciam diferenças de género perante o tipo de motivação (i.e., intrínseca ou extrínseca) para a leitura. Talvez em anos mais avançados tal diferença se verificasse. A verificação sistemática, porém, de um maior número de jovens de sexo feminino a entrar na Universidade de forma sistemática nos últimos anos em Portugal coloca a questão em aberto de um envolvimento maior delas em relação a eles. Ou ainda, questões de ordem da socialização das meninas que, tal como foi verificado em certos estudos (e.g., Logan & Johnston, 2009) pode resultar numa maior quantidade de leitura nelas sem haver, no entanto, um envolvimento necessariamente mais consistente nelas do que neles.

Além dos resultados que nos permitiram analisar as hipóteses do estudo, outros merecem a nossa consideração.

No que diz respeito à evolução do desempenho em leitura ao longo dos anos de escolaridade, os dados evidenciam que tanto a fluência em leitura como a compreensão na leitura aumentam de forma consistente. A evolução da fluência em leitura (i.e., velocidade, precisão) e da compreensão em leitura, i.e., o objetivo último da leitura (Metas Curriculares de Português [MEC], 2012) sugere que o ensino da leitura em Portugal promove a aquisição destas capacidades leitoras consideradas essenciais.

É também de salientar que, a relação mais robusta encontrada no presente estudo, estabeleceu-se entre a fluência em leitura e a compreensão em leitura. O que evidencia os resultados apresentados pelo estudo de Fernandes et al. (2017), com crianças portuguesas, onde os autores sugerem que a (SVR) deve incluir o componente da fluência em leitura, uma vez que durante o desenvolvimento da leitura, assistimos a uma constante e independente influência da fluência em leitura na compreensão em leitura (Fernandes et al., 2017).

A população que ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita tanto à compreensão quanto à expressão oral. Deste modo, é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral (MEC, 2012). Os resultados deste estudo mostram que a escolaridade apresenta relações significativas com a, o nível intelectual, com a fluência em leitura e com a compreensão em leitura.

Especificamente, não é de admirar a relação moderada verificada entre a escolaridade e o nível intelectual, uma vez que o desenvolvimento cognitivo (geralmente identificado com as operações formais de Piaget) estão favorecidas na nossa cultura ocidental atual com a existência de uma escolaridade formal que ajuda a criança a desenvolver progressivamente conceitos de ordem superior que servem de base a outros de ordem mais elevada (Gleitman et al., 2009). Nesta equação, ler é uma competência básica e proeminente nas sociedades que habitamos (National Reading Panel, 2000; Moraes, 1997).

A relação moderada que se evidencia entre a escolaridade e a fluência em leitura reflete estar em consonância com o objetivo das Metas curriculares de Português [MEC] (2012) *“Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente.”* Ou ainda

da mesma forma com as recomendações do National Reading Panel (2000). Este estudo mostra também uma relação forte entre a escolaridade e a compreensão em leitura, e sendo a compreensão o objetivo da leitura (Fernandes et al., 2017) e extensivamente o componente que garante a desejável autonomia do leitor e do futuro cidadão, este resultado relembra que, com um processo sistemático de deliberada aprendizagem (i.e., na escola) se pode atenuar, ou até resolver as dificuldades de aprendizagem (Leite et al., 2006).

Quando analisada a relação entre o nível intelectual e a fluência em leitura, esta, embora fraca, ainda assim é significativa. Tendo em conta a conceção de que o nível intelectual não é uma característica estática (Teoria dos Estádios do desenvolvimento de Piaget) mas em construção ao longo do desenvolvimento (i.e., ao longo da Escolaridade) e que a fluência em leitura é uma parte integrante da *Simple View of Reading* (Fernandes et al. 2017), esta relação entre o nível intelectual e a fluência em leitura é o caminho que percorre o aprendiz-leitor (i.e., a descodificação), no 1º ano do Ensino Básico, exigindo deste boas capacidades cognitivas (Nível intelectual). Estas capacidades, sem nunca deixarem de ser necessárias vão, no entanto, tornando-se necessariamente mais automáticas (i.e., fluentes) para chegarem à compreensão em leitura.

O nível intelectual relaciona-se significativamente com a compreensão em leitura. Este resultado está de acordo com estudos anteriores que encontram uma relação semelhante (Stutz et. al, 2016a)

Em suma, os resultados obtidos neste estudo põem em evidência que provavelmente a relativa opacidade da língua portuguesa dificulta e adia a intervenção dos processos motivacionais nas crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. Neste estudo, comportamentos intrinsecamente motivados (envolvimento)

relacionam-se com a quantidade de leitura de forma estatisticamente significativa, o mesmo não aconteceu com os comportamentos extrinsecamente motivados., Os estudantes portugueses de anos iniciais, por demorarem mais tempo a decodificar de forma eficiente numa ortografia de opacidade intermédia, tendem a ser fluentes (i.e., compreensão e fluência) mais tarde e, por esse motivo, não leem ou pouco leem (quantidade de leitura) fora do contexto da sala de aula. O mesmo não acontece com, por exemplo, os estudantes alemães (i.e., com os quais a maioria dos resultados do presente estudo foram comparados), cuja língua apresenta uma estrutura ortográfica mais transparente do que a língua portuguesa, e lhes possibilita lerem uma quantidade de leitura superior em anos iniciais.

Por fim, não foram encontradas diferenças de género estatisticamente significativas, em relação à motivação intrínseca, embora as meninas provavelmente apresentem uma quantidade de leitura superior à dos rapazes, por questões de uma socialização distinta (i.e., uma socialização que favorece um contacto mais frequente com a leitura de textos) em relação a eles. Esta diferença reflete-se, por exemplo, no facto das raparigas serem em Portugal, de forma sistemática e recorrente, o grupo mais numeroso a chegar à Universidade. Em relação à motivação extrínseca, os resultados obtidos não salientam nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Assim, os resultados do presente estudo sugerem que nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, a motivação intrínseca para a leitura não varia com o género, e que esta se associa à quantidade de leitura de forma estatisticamente significativa.

A informação de que a motivação intrínseca (i.e. envolvimento) e a quantidade de leitura estão relacionadas é preciosa, quer para os pais, quer ainda para os educadores, uma vez que se confirma assim a contribuição da motivação intrínseca como um elemento facilitador da quantidade de leitura. Por outro lado, os hábitos de

leitura mais presentes nas raparigas, provavelmente devido à sua socialização, têm levado a que elas, sem obterem propriamente resultados melhores que eles na compreensão em leitura são, no entanto, como referido anteriormente, o grupo mais numeroso de forma constante ao longo de vários anos a chegar à Universidade em Portugal (Fundação Base de Dados Portugal Contemporâneo [PORDATA], 2017).

Este estudo mostrou ainda que a leitura fluente e uma boa compreensão estão fortemente associadas, e sendo a compreensão o objetivo último da leitura, não mais se deve desprezar este importante componente (i.e., a fluência em leitura) nos modelos explicativos do desenvolvimento da leitura, nomeadamente da (SVR).

Para finalizar, tendo em conta que este estudo se insere na área da Psicologia Clínica, pretende-se que os resultados aqui apresentados possam ter implicações visando beneficiar e melhorar o desempenho em leitura das crianças em geral e em particular das que apresentem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, através da promoção da motivação intrínseca (i.e., envolvimento). Este tipo de motivação (intrínseca) revelou-se um componente importante para a concretização de uma maior quantidade de leitura nas crianças, quantidade esta que poderá melhorar a compreensão em leitura, sendo este o objetivo principal da mesma.

4.1. Limitações e recomendações para estudos futuros

Algumas limitações metodológicas devem, porém, ser tidas em conta, de modo a que estes resultados sejam interpretados com alguma prudência. Nomeadamente um número reduzido de participantes, numa só escola e num único momento de avaliação.

O questionário utilizado para este estudo foi a versão mais abreviada de todas as existentes (i.e., dos estudos consultados para esta investigação), daí considerar-se que

talvez um número maior de itens poderia representar melhor os construtos subjacentes (i.e., indicadores da motivação intrínseca e extrínseca).

Quanto à quantidade de leitura, seria proveitoso poder-se observar a qualidade desta leitura entre os leitores (e.g., *more challenging text materials*). Sugere-se que, em futuras investigações haja um maior número de participantes e de várias escolas para que a amostra seja mais ampla e representativa da população. Seria também desejável que o modelo do estudo pudesse ser longitudinal, i.e., que as crianças pudessem ser testadas em dois momentos distintos (e.g., no início e no fim do ano letivo) e, neste caso, possibilitador de análises de predição.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28(1), 50-58. doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00252.x.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading in self-concepts: An examination of emerging subcomponentes and their relationship with Reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154. doi:10.1037/0022-0663.87.1.154.
- Carvalho, A. D. O. D. D. C., & Pereira, M. A. M. (2009). O Rei: um teste para avaliação da fluência e precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Psychologica*, 51, 283-305.
- Santos, A. & Castro, S. L. (2008). Aprender a ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura. Coimbra: Almeida.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. doi:10.1037/0033-295X.108.1.204.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir: a psicologia da experiência ótima: medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Deci, E. I., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexia. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Fernandes, E., Vasques, P., & Correia, D. (03/02/2018). Ranking das Escolas 2017. *Jornal Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista#-1106-escola-9ano-34236>.
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(9), 1987-2007. doi:10.1007/s11145-017-9763-z.
- Fernandes, S., Simões, C., Querido, L., & Verhaeghe, A. (2015). Fluência na Leitura Oral de Texto e de Palavras: Estudo Transversal com Adolescentes Portugueses. = Text and word list oral reading fluency: A cross-sectional study among Portuguese adolescents. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 39(1), 113-124. Disponível em www.redalyc.org/pdf/4596/459645431011.pdf.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study. *Reading & Writing*, 21(8), 805-821. doi:10.1007/s11145-007-9093-7.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and Reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: org/10.1177/074193258600700104.

- Guthrie, J., Schafer, W., & Huang, Ch. (2010). Benefits of Opportunity to Read and Balanced Instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162. doi:10.10007/s11145-017-9763-z.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., & ... Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal Of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Gogol, K., Brunner, M, M., Goetz, T., Martin, R., Ugen, S., Keller, U, & Preckel, F. (2014). "My questionnaire is too long!" The assessments of motivational-effective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 188-205. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.04.002.
- Hamilton, E., W., Nolen, S., B., & Abbott, R., D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 151-166. doi.org/10.1016j.lindif2013.04.007.
- Indrisano, R., & Chall, J. (1995). Literacy Development. *Journal of Education*, 177(1), 64-83. doi/abs/10.1177/002205749517700104.
- Kim, J,S. (2007). The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 505-515. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.505.
- Law, Y. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practice, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51. doi.org/10.7227/RIE.80.4.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224. doi:10.1037/0022-0663.95.2.211.

Lei Constitucional nº 1/97 de 20 de setembro 1997 da Constituição da República Portuguesa, Princípios Fundamentais. Diário da República: I série, No 218 (1997). Acedido a 21 jun. 2018. Disponível em www.dre.pt.

Leite, I., Fernandes, T., Ventura, P., Castro, S. L., Fernandes, S., Querido, L., & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 129-160). Lisboa. LIDEL.

Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1251.

Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender Differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214. doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x.

Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85-94. doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011.

McGeown, P., S., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L., G. (2016). Understanding children's Reading activities: Reading Motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. doi:10.1111/1467.12060.

MEC (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directoriofpid=16>.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura: para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No. 00-4769. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponível em <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education* (Volume I). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Disponível em www.oecd.org/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. doi: 10.1787/9789264266490.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *SPSS – Guia prático de utilização – análise de dados para ciências sociais e psicologia*. 8ªed. Lisboa: Edições Sílabo.
- PORDATA. (2017). Fundação Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em <https://www.pordata.pt/Sobre+a+Pordata>.
- Raven, J., Raven, J., & Court, J. (2009). *Matrizes progressivas coloridas – versão portuguesa*. 1ª ed., Lisboa, Cegoc.
- Retelsdorf, J., Koller, O. & Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest*, 2(2), 31-74. Disponível em www2.pitt.edu/~perfetti/PDF/How%20psych%20sci%20informs%20teaching%20of%20reading-%20Rayner%20et%20al..pdf.
- Schaffner, E., Philipp, M. & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic Reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39, 19-36. doi:10.1111/1467-9817.12027.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369-385. doi: 10.1002/rrq.52.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and Construct Validity of a New Instrument for the Assessment of Reading Motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237. doi:10.1002/rrq.134.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.031.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi:10.1002/RRQ.030.

- Seymour, P. H. K., & MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-83. doi.org/10.1080/02643298408252016.
- Sim-Sim I., & Viana, F. I. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura. Lisboa: Gabinete de estatística e planeamento da educação. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11809.
- Simões, M. M. R. (1995). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)* (Doctoral dissertation).
- Stuart, M. m., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59-66. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00490.x.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016a). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016b). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on Reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading*. doi:10.1111/1467-9817.12085.
- Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua: algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25333/2/joaovelosolingua000100296.pdf>.
- Wang, J. H. -Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past Reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading research Quarterly*, 39, 162-186. doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2/abstract.

Wigfield, A., & Ghutrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420

ANEXOS

QML – 1ºCEB

Data da aplicação	Data de nascimento	Género	Ano de Escolaridade	Número

1. Lês, porque outras pessoas pensam que é bom para ti leres muito?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

2. Lês, porque assim podes aprender mais sobre coisas interessantes?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

3. Lês, porque assim podes aprender alguma coisa nova?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

4. Lês, porque te interessam determinados temas, tais como, por exemplo: cavalos, carros, desportos, etc?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

5. Lês, porque queres conseguir ler bem?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

6. Lês, porque queres ser melhor do que os outros na tua turma?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

7. Lês, porque gostas de falar com os teus pais sobre as coisas que leste?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

8. Lês, porque, muitas vezes, os livros e as histórias são fascinantes?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

9. Lês, porque é entusiasmante ver o que acontece às personagens da história?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

10. Lês, porque assim podes aprender palavras novas e difíceis?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

11. Lês, porque é divertido?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

12. Lês, porque, para ti, é importante seres sempre o melhor de todos na leitura?

Não	Mais para não do que para sim	Mais para sim do que para não	Sim
1	2	3	4

E.Q.L

1. Quantas vezes é que lê livros por ti próprio nos teus tempos livres?

Nunca ou quase nunca	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
1	2	3	4

2. Quantas vezes é que lê livros por ti próprio quando vais dormir?

Nunca ou quase nunca	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
1	2	3	4

3. Quantas vezes é que lê livros por ti próprio durante as férias escolares?

Nunca ou quase nunca	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
1	2	3	4